
La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire

André Zeitler et Jean-Marie Barbier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1885>

DOI : 10.4000/rechercheformation.1885

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 juillet 2012

Pagination : 107-118

ISBN : 978-2-84788-394-7

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

André Zeitler et Jean-Marie Barbier, « La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire », *Recherche et formation* [En ligne], 70 | 2012, mis en ligne le 15 juillet 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1885> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.1885

Autour des mots de la formation

« Expérience »

> André ZEITLER

Université de Brest, CREAD (Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique, EA 3875)

> Jean-Marie BARBIER

CNAM (Conservatoire national des arts et métiers) de Paris, CRF (Centre de recherche sur la formation)

La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire

1. Le renouveau de la notion d'expérience

La notion d'expérience est devenue une référence majeure aussi bien en éducation que dans tous les métiers où des personnes agissent sur l'activité d'autres personnes (orientation, conseil, management, soins). La programmation de ce dossier de *Recherche et formation* en est une illustration supplémentaire.

Cette valorisation a eu lieu dans un premier temps dans le champ de la formation des adultes depuis le milieu du vingtième siècle. La raison avancée du point de vue des promoteurs de la formation des adultes naissante à cette époque, tenait au fait que les adultes se reconnaissent une expérience sur laquelle il est nécessaire de prendre appui pour développer de nouveaux apprentissages (Lindeman, 1926 ; Knowles, 1970, 1973). Cet intérêt ne s'est pas démenti jusqu'à aujourd'hui, bien au contraire. L'insertion des dispositions sur la validation des acquis de l'expérience dans la loi de modernisation sociale adoptée en 2002 est très significative de l'extension de l'intérêt social porté au concept.

Le concept d'expérience présente en effet la caractéristique de pouvoir jouer sur deux registres de signification : ce qui arrive au sujet et ce qui arrive à l'environnement dans leurs rapports réciproques par la médiation de l'activité. En d'autres termes, il oblige à articuler la transformation contingente de l'« environnement-pour-le-sujet » avec le travail de subjectivation. Comme dans le cas du concept d'identité ou de compétence, cette valorisation sociale est à la fois le fait des sujets eux-mêmes et de celui des organisations. Cette valorisation peut s'interpréter dans le cadre du développement de nouvelles cultures économiques

et sociales reposant sur l'appel à subjectivation des actes productifs. Cet appel prend notamment la forme d'une injonction à la construction par le sujet lui-même de ressources propres utilisables et valorisables dans le travail et plus largement dans le cadre social. Il fait écho lui-même au succès culturel actuel du paradigme constructiviste qui lie transformation des sujets, des activités et des environnements.

2. Une notion reposant sur une ambiguïté fonctionnelle

Le concept présente les caractéristiques d'« ambiguïté fonctionnelle » relevées par les auteurs de sciences politiques à propos du langage utilisé pour la mobilisation des personnes dans les organisations. Cette ambiguïté est fonctionnelle parce qu'elle permet à chaque partie de construire des sens propres dans le cadre d'une signification sociale apparemment commune. Ceci explique probablement la difficulté à trouver des définitions univoques, voire des définitions tout court, même si dans tous les cas on trouve au moins deux caractéristiques communes dans l'usage du concept : la référence à l'engagement dans une activité et la référence à une transformation liée à cet engagement.

Dans le sens commun, le concept d'expérience, se présente comme une remise en cause de la dominance de la théorie sur la pratique : avoir acquis de l'expérience c'est avoir appris non seulement pour l'activité, mais dans l'activité même, par opposition à l'application de savoirs dans l'activité. Cette remise en cause peut aller jusqu'à la disqualification de la théorie comme étant totalement étrangère à l'expérience, voire néfaste à son développement ou à sa réalisation.

Cette acception de sens commun s'appuie sur et renforce la dichotomie entre théorie et pratique dans la mesure où elle donne, de façon paradoxale, à la pratique les attributs sociaux de la théorie (caractère éprouvé du savoir, référence à une autorité) mais en les inversant : c'est parce que l'expérience a été vécue qu'elle présente une valeur adossée à une efficacité pragmatique (vs l'énonciation d'un savoir attesté par sa valeur de vérité) ; l'autorité de l'expérience est conférée alors par la pratique contre la théorie. L'usage de la notion d'expérience revêt donc un caractère paradoxal. Elle est d'autant plus usitée qu'elle est polyfonctionnelle. La suite de ce texte a donc deux intentions. La première est de revenir sur quelques utilisations dominantes dans le langage savant alors que la seconde est de proposer un regard critique sur ces utilisations et d'avancer quelques propositions d'organisations conceptuelles.

3. Quelques approches privilégiées dans la conception savante de l'expérience

Étymologiquement l'expérience peut être vue comme une « connaissance acquise par la pratique¹ ». Dans cette acception très ancienne², s'enracinent immédiatement

1 Source : Centre national de ressources textuelles et lexicales du CNRS.

2 1265 (*ibid.*).

les problématiques qui vont structurer nombre des acceptions de la notion. L'expérience apparaît basée sur une pratique, mais n'est pas la pratique elle-même. Elle est le résultat d'une pratique en tant qu'acquisition pour l'acteur. L'expérience suppose donc des processus spécifiques de construction à partir de la pratique pour advenir. Dewey est un des plus importants précurseurs à avoir travaillé ces problématiques en germe dans l'étymologie de la notion.

3.1 Dewey le précurseur

Quand le discours savant fait référence au concept d'expérience, il échappe difficilement aux travaux de Dewey. Dès 1910, Dewey a développé une réflexion féconde sur l'expérience et l'a poursuivie pendant toute sa vie. Sans prétendre à l'exhaustivité, il est possible d'extraire un certain nombre de principes souvent repris des très nombreux travaux de Dewey sur l'expérience.

3.1.1 La double face de l'expérience en tant que processus

Pour Dewey (1938), l'expérience se scinde en deux grandes composantes dites, l'une « active » et l'autre « passive ». La partie active est l'action de la personne sur le monde, tandis que la partie passive est la trace laissée par l'action du monde sur la personne. Cette trace est à la fois cognitive, conative, affective et incarnée. L'expérience apparaît alors comme un agglomérat fait d'une action sur le monde, des conséquences de cette action en termes de transformation du monde, et de la transformation en retour éprouvée par la personne consécutive à cette action. Elle est donc indissociablement sociale et subjective.

3.1.2 La mise en relation de sens

Pour Dewey, l'expérience est la mise en relation de sens que la personne établit entre son action et les conséquences de son action sur le monde, conséquences comprises comme telles par la personne. Il n'y a donc d'expérience que dans la mise en sens de l'action, les conséquences éprouvées. L'expérience n'est donc pas l'action, même si l'action est constitutive de l'expérience.

3.1.3 L'expérience continue

Pour Dewey (1938), l'expérience emprunte aux expériences antérieures et modifie la qualité des expériences ultérieures. L'expérience se présente alors comme un processus continu. C'est ce qui fait dire à Dewey que « *l'expérience est la vie même* » (*ibid.*). L'expérience se présente alors sous le jour d'un processus continu.

3.1.4 L'expérience à la fois objective et subjective

L'expérience s'actualise entre conditions de l'environnement (les résultats de l'action sur le monde) et états subjectifs de la personne (l'éprouvé). L'expérience se joue des frontières de la subjectivité et du social, car pour Dewey la réalité d'une

expérience tient surtout à la valeur d'usage que la personne en retire (Bourgeois, 2013).

3.1.5 L'expérience multi-dimensionnelle

L'expérience est à la fois cognitive, émotionnelle, engagée par la personne et incarnée (faite de sensations et comportements), le tout dans le même temps. Cette caractéristique multidimensionnelle rend caduque toute tentative de réduire à une seule dimension l'expérience humaine.

Sur la base des principes fondateurs de Dewey, les théories de l'expérience se sont développées à des époques plus ou moins récentes. Certaines s'inscrivent dans la continuité des principes laissés par Dewey, d'autres en rupture. Il est vain de vouloir dans ces pages faire l'inventaire exhaustif des travaux qui citent la notion d'expérience. Ceci est d'autant plus malaisé qu'il faut bien reconnaître que cette notion est bien souvent peu, voire pas du tout, définie dans bon nombre de travaux qui la mettent pourtant en exergue (comme un point essentiel). Tout se passe comme si cette notion de sens commun allait de soi et avait en elle-même une valeur explicative. Pourtant elle est utilisée dans des acceptions souvent très différentes qui montrent qu'elle ne correspond pas à des significations si communes que cela. Ceci est d'autant plus vrai qu'il est possible de remarquer très souvent un glissement de signification au sein des mêmes textes, ce qui témoigne de la complexité de la notion.

Nous tenterons dans la suite de cet exposé de repérer quelques grandes acceptions de la notion d'expérience dans le discours scientifique, qui montrent à fois les points de convergence et de divergence avec les conceptions de Dewey.

3.2. L'expérience comme activité

La première acception correspond à l'expérience comme synonyme de l'activité. L'expérience se présente alors notamment comme flux de pensées et d'actions. La notion se confond ici avec les théories descriptives et modélisatrices de l'activité. Cette utilisation est en rupture avec la conception de Dewey, car elle réduit l'expérience à sa partie active et masque les effets d'apprentissage et de développement qui peuvent se dérouler en son sein. Mais, dans le même temps, les théories actuelles de l'activité, en apportant un contenu analytique à la description et à l'analyse de l'action, permettent de décrire précisément la partie active de l'expérience. Qu'il soit bien clair que nous parlons dans ces pages de l'usage qui peut être fait de la notion d'expérience en référence à des théories qui ne se réduisent pas à une conception de l'action comme flux d'activité.

On peut penser, encore une fois sans exhaustivité, aux théories sémiologiques de l'action (Theureau, 2004, 2006), à la théorie du schème néo-piagétien, (Pastré, 2011 ; Vergnaud, 2007), à la clinique de l'activité (Clot, 2006, 2008).

Mais bien souvent ce premier usage se double d'un deuxième, l'expérience comme processus d'apprentissage et de développement de la personne.

3.3 L'expérience comme processus d'apprentissage et de développement de la personne

La deuxième acception de l'expérience est celle de processus d'apprentissage et de développement de la personne. Schématiquement l'expérience est alors présentée comme l'ensemble des opérations mentales et actionnelles qui permettent la transformation de ressources pour l'activité de la personne (voir Balleux (2000) pour une revue de littérature).

Dans ces travaux les apprentissages ont pour origine l'expérience ou le processus d'apprentissage expérientiel. Il est possible de noter ici que les hésitations dans les locutions « à travers l'expérience », « à partir de l'expérience », « organisé par l'expérience » dénotent au moins autant une difficulté théorique à situer le rôle de l'expérience dans les apprentissages, qu'à définir la notion d'« expérience ».

Historiquement le courant de l'« experiential learning », dont une des origines la plus citée sont les travaux de Kolb (1984), représente cette acception de la notion d'expérience. Ce célèbre modèle présente l'apprentissage comme une suite d'opérations qui font se succéder une expérience concrète telle qu'elle est vécue, la compréhension de cette situation dans sa singularité, une conceptualisation généralisante à d'autres situations, la réutilisation dans des situations nouvelles. Cette modélisation des apprentissages expérientiels a présenté de façon simple et intéressante une conception de ces processus. Malgré le progrès indéniable qu'elle constitue, cette modélisation a été critiquée, notamment pour son caractère centré sur la construction de connaissances théoriques et conceptuelles qui seraient réappliquées dans l'action. D'une part, cette conception fait la part belle aux processus de conceptualisation symboliques et prédicatifs comme processus centraux des apprentissages expérientiels, mais, d'autre part, elle laisse de côté l'ensemble des apprentissages se réalisant de façon non symbolique et encore moins prédictive qui apparaît aux acteurs sous forme d'intuition (Petitmengin, 2001).

D'autres travaux étudient au contraire la construction de l'expérience dans sa composante antéprédicative et non symbolique, notamment à partir des théories de l'énaction (Varela, 1989) et de la cognition située (Suchman, 1989). Sans toujours se revendiquer d'ailleurs des apprentissages expérientiels, ils mettent pourtant en lumière à leur manière de nouvelles façons de concevoir les apprentissages expérientiels. Ainsi, en sémiologie de l'activité (Theureau, 2006), ces processus sont conçus comme des constructions et des transformations de connaissances situées, ou types (Sève, Saury, Theureau et Durand, 2002). Ces travaux pointent le fait que les apprentissages peuvent se dérouler sans le recours à une symbolisation (mais sans toujours l'exclure) et rester dans le domaine mental du préreflexif. Les processus d'apprentissage expérientiel sont alors basés de façon notable sur

la construction et la transformation de reconnaissances implicites de formes typiques dans l'environnement appelées « gestalt type » (Dieumegard, 2009) ou « formes types interprétantes » (Zeitler, 2006, 2013). Ces travaux pointent l'extrême importance des transformations des « habitudes d'interprétation » des situations par l'acteur à l'occasion de l'action dans les apprentissages expérientiels, qui sont alors qualifiés « d'apprentissages interprétatifs » (Zeitler, 2011). L'ensemble des processus d'apprentissage est pour Récopé *et al.* (2013) organisé par un sens structurant la totalité activité-expérience-corps-monde, qu'ils appellent « sensibilité à ». Cette sensibilité à certains éléments de l'environnement émerge d'un couplage idiosyncrasique de l'acteur avec son environnement d'action et influence fondamentalement son processus d'apprentissage expérientiel.

Dans le cadre théorique néo-piagétien les apprentissages expérientiels sont conçus comme une transformation des éléments constitutifs du schème par l'intermédiaire de boucles de régulations plus ou moins longues (Coulet, 2010). Enfin, dans l'approche de la clinique de l'activité les processus d'apprentissage expérientiel sont décrits comme une activité argumentative qui se crée dans l'interaction entre plusieurs acteurs au sujet de gestes professionnels en rapport avec les situations habituelles de mise en œuvre de ces gestes professionnels. Ils créent alors un espace de symbolisations communes notamment dans l'adressage de son expérience dans des auto-confrontations croisées.

Une autre critique formulée au modèle de Kolb est que les apprentissages expérientiels sont conçus de façon essentiellement individuelle. Or la part du collectif et l'aspect social sont essentiels pour comprendre les apprentissages expérientiels. Les nombreux travaux de Jarvis (1987) sont un apport considérable dans leurs tentatives d'élargir le champ de la modélisation de l'expérience au social dans son interaction avec l'expérimentation pratique (cf. Jarvis dans ce numéro). Pour lui et en suivant l'inspiration de Dewey, les relations au monde qui sont à la base de tout apprentissage expérientiel sont de nature sociale, car médiées par des significations sociales construites sous forme de normes. Dans une approche sémiologique de l'activité collective en formation, Guérin (2012) montre comment des configurations collectives et sociales émergent de l'articulation des interactivités entre les sujets. Ces configurations considérées comme relativement autonomes ont des incidences sur les processus de coordination et les apprentissages expérientiels des sujets.

3.4 L'expérience comme produit de l'apprentissage par l'activité

Une autre acception de la notion d'expérience est de considérer celle-ci comme le produit d'un processus d'apprentissage par l'activité. Par exemple, comme le remarque Pastré (2013), « l'expérience n'est pas le vécu : elle est un travail qui s'effectue sur le vécu ».

Ce sont alors les ressources que la personne a construites à travers son activité qui sont représentées par la notion d'expérience. On peut alors parler de construction

de l'expérience. Ceci n'a pas de sens dans l'approche de l'expérience comme processus de construction, puisque c'est le processus de ressources pour la personne qui est représenté alors par le concept d'expérience. Ces produits sont différents suivant le cadre théorique qui est mobilisé. Cependant le point commun à ces différentes conceptions est que l'expérience en tant que nouvelles ressources est potentiellement créatrice de nouvelles expériences à venir. Ceci permet d'établir une relation de continuité potentielle entre les processus et les produits de l'expérience. Ainsi comme le note Mayen (2008, p. 64) « l'expérience n'est créatrice que si elle porte déjà en germe le développement des expériences à venir, autrement dit, si elle ouvre des voies «à la croissance et au renouveau» de l'expérience ». Ce principe de continuité, hérité de Dewey, articule les pans de l'expérience en tant que processus et en tant que produit. Mais distinguer ces deux plans ne signifie pas pour autant les dissocier. Car le principe même de la continuité impose de considérer que le produit de l'expérience est à la base même d'un nouveau processus d'apprentissage expérientiel. D'un point de vue logique, il n'est d'ailleurs possible d'articuler que des choses qui sont distinguées. En l'espèce l'articulation des processus et des produits de l'expérience est probablement essentielle pour en comprendre la dynamique globale.

Ces produits de l'expérience peuvent prendre plusieurs formes allant des plus implicites des habitudes incorporées, antéprédicatives et non-symbolique, aux plus explicites s'actualisant dans une mise en langage de connaissances symboliques par et chez une même personne.

3.5 L'expérience comme processus de réappropriation du sens de son existence

Dans une acception plus sociologique, l'expérience est aussi un processus de réappropriation du sens de l'existence. L'expérience est conçue dans cette perspective comme un mouvement de subjectivation du vécu. Elle y apparaît comme un processus de mise en sens du vécu par le sujet lui-même. De ce point de vue, ce processus de subjectivation du vécu participe à une dynamique identitaire qui s'affranchit en partie des tutelles institutionnelles et normatives sans jamais totalement les exclure. Ce phénomène est d'autant plus marqué actuellement que les figures tutélaires des institutions tendent à voir leur influence sur les mentalités diminuer (Dubet, 1994). De ce point de vue, l'expérience n'échappe pas à un processus de normalisation sociale. Ceci pointe l'aspect dialectique de la subjectivation dans ce qu'elle a d'individuel mais aussi de social.

4. Quelques propositions d'organisations conceptuelles

4.1 Trois zones sémantiques

Dans les usages du mot expérience, il est possible de distinguer au moins trois zones sémantiques (Barbier, 2013) :

- le vocabulaire descriptif de ce qui advient aux sujets dans l'exercice de leur activité, c'est-à-dire à la fois les transformations du monde dans lesquels ils sont engagés (fonction performative de l'activité) et les transformations d'eux-mêmes comme sujets transformant le monde (fonction de l'activité dans la construction des sujets). Ce niveau de l'expérience a un statut préréflexif et antépédicatif. On est proche de l'allemand « *erlebnis* », de l'espagnol « *vivido* », du portugais « *vivencia* », du sens premier de l'anglais « *experience* » ou encore de la notion de « transactions » chez Dewey. On peut parler alors de vécu de l'activité ;
- le vocabulaire descriptif de ce que les sujets font de ce qui leur advient, c'est-à-dire des constructions de sens, opérations mentales qu'ils opèrent pour eux-mêmes à partir et sur leur activité. On est alors proche de l'allemand « *erfahrung* », du français « for intérieur » ou « retentissement intérieur » (Jodelet, 2006) ou encore de la notion d'« enquête » chez Dewey. On peut parler alors d'élaboration d'expérience.
- le vocabulaire descriptif de ce que les sujets disent de ce qui leur advient, c'est à dire des communications (narrations, formalisations, etc.) qu'ils opèrent relativement à leur propre activité. On est alors proche de toutes les formes de récits, de biographie, d'histoire individuelle ou collective. On peut parler alors de communication d'expérience.

4.2 Constantes itérations entre ces trois niveaux

Le travail de l'expérience est constitué de constantes itérations entre ces trois niveaux. Si, en effet, l'activité est l'objet de l'élaboration et de la communication d'expérience, elle n'en est pas le contenu, puisque l'élaboration et la communication d'expérience ont un autre statut : elles se situent probablement dans la transformation de représentations ou la transformation de significations relatives à l'activité. Néanmoins, le vécu de l'activité, l'élaboration et la communication d'expérience s'activent mutuellement. La communication d'expérience, par exemple, induit de fait un travail de construction ou de reconstruction mentale, et c'est probablement à l'occasion d'affects surgissant dans le vécu de l'activité que se déclenchent l'élaboration et la communication d'expérience qui, à leur tour, contribuent à la transformation de l'activité.

4.3 Construction de cadres pour l'activité et l'expérience futures

L'activité et l'expérience passées construisent des cadres pour l'activité et l'expérience futures. Ces cadres ont un statut fonctionnel ; ils sont investis dans l'activité et transformés par l'activité ; pour les désigner, on peut utiliser des construits tels que les concepts d'habitude (au sens de Dewey), de schèmes (au sens de Piaget), de pattern (au sens culturaliste). Ce n'est pas un hasard si la définition que Bourdieu (1980) donne des *habitus* lie explicitement passé et futur : « structure structurée prédisposée à fonctionner comme structure structurante ». Au niveau

mental, l'élaboration de l'expérience permet et passe par la construction d'habitudes d'interprétation du passé et d'orientation pour le futur.

4.4 Réinsertion l'expérience dans une théorie croisée

Pour une réinsertion de la question de l'expérience dans une théorie croisée de la construction des activités et de la construction des sujets dans et par l'activité (Barbier, 2013). À titre d'hypothèse, on peut penser, par exemple, que le « soi », au sens d'idem chez Ricoeur (1990) ou d'identique dans le changement, se construit dans le vécu de l'activité du sujet. Il est le produit chez le sujet de sa propre activité ; il a un statut pré-sémantique et pré-discursif.

Le « moi », au sens d'ipse chez Ricoeur (1990), c'est à dire « soi-même », se construit comme le résultat des actions de pensée sur « soi » du sujet sur lui-même et pour lui-même, il peut être présenté comme le produit de l'élaboration d'expérience.

Le « je » se construit dès lors que le « moi » fait l'objet d'une communication adressée à autrui ou à soi-même. Il est en écho direct avec la communication d'expérience et permet d'articuler la face subjective avec la face sociale de l'expérience.

Comme le vécu, l'élaboration et la communication de l'expérience, les constructions du « soi », du « moi » et du « je » s'investissent mutuellement dans la construction des sujets, à la manière dont la pensée et le langage s'investissent mutuellement chez Vygotski. Elles sont consubstantielles.

André ZEITLER

andre.zeitler@univ-brest.fr

Jean-Marie BARBIER

jean-marie.barbier@cnam.fr

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER J.-M. & THIEVENAZ J. (dir.) (2013). *Le travail de l'expérience*, Paris : L'Harmattan.
- BARBIER J.-M. (2013). *Expérience, apprentissage, éducation*, in L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois et al., *Expérience, activité, apprentissage* Paris : PUF.
- BALLEUX A. (2000). « Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVI, n° 2, p. 263-286.
- BOURDIEU P. (1980). *Le sens pratique*, Paris : Éditions de Minuit.
- BOURGEAIS É. (2013). « Expérience et activité. La contribution de John Dewey à la compréhension de l'apprentissage adulte », in L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois et al., *Expérience, activité, apprentissage*, Paris : PUF.

- COULET J.-C. (2010). « Mobilisation et construction de l'expérience dans un modèle de la compétence », *Travail et apprentissages*, n° 6, p. 181-198.
- CLOT Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF.
- CLOT Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*, Paris : PUF.
- DIEUMEGARD G. (2009). « Connaissances et cours d'expérience vers une grammaire minimale de description dans les situations d'éducation et de formation », *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. III, n° 2, p. 295-315.
- DEWEY J. (1910). *How we Think*, Boston : Heath.
- DEWEY J. (1938/1959). *Experience and Education*, New York : The MacMillan Company.
- DUBET F. (1994). *Sociologie de l'expérience*, Paris : Seuil.
- GUÉRIN J. (2012). *Activité collective et apprentissage : de l'ergonomie à l'écologie des situations de formation*, Paris : L'Harmattan.
- JARVIS P. (1987). « Meaningfull and meaningless experience : Towards an analysis of learning from life », *Adult Education Quarterly*, n°37 (3), p. 164-172.
- KNOWLES M.-S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Pedagogy vs. Andragogy*, Englewood Cliffs : Prentice Hall/Cambridge.
- KNOWLES M.-S. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*, Houston : Gulf Publishing Company.
- KOLB D.-A. (1984). *Experiential learning. Experience at the source of learning and development*, London : Prentice Hall.
- LINDEMAN E. (1926). *The meaning of adult education*, New York : New Republic.
- MAYEN P. (2008). « L'expérience dans les activités de Validation des Acquis de l'Expérience », *Travail et apprentissages*, n° 1, p. 58-75.
- MAYEN P. (2009). « Expérience et formation des adultes », in J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Bourbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation*, Paris : PUF.
- PETIMENGIN C. (2001). *L'expérience intuitive*, Paris : L'Harmattan.
- RICOEUR P. (1999). *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil.
- THEUREAU J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*, Toulouse : Octarès.
- THEUREAU J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*, Toulouse : Octarès.
- PASTRÉ P., MAYEN P. & VERGNAUD G. (2006). La didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 145-198.
- PASTRÉ P. (2011). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris : PUF.
- PASTRÉ P. (2013). « Le travail de l'expérience », in L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois et al., *Expérience, activité, apprentissage*, Paris : PUF.

- RÉCOPÉ M., RIX-LIEVRE G., FACHE H. *et al.* (2013). « La sensibilité à organisatrice de l'expérience vécue », in L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois *et al.*, *Expérience, activité, apprentissage*, Paris : PUF.
- SÈVE C., SAURY J., THEUREAU J. *et al.* (2002). « La construction de connaissances chez des sportifs de haut niveau lors d'une interaction compétitive », *Le travail humain*, vol. LXV, n° 2, p. 159-190.
- SUCHMAN L. (1987). *Plans and situated action*, Cambridge : Cambridge University Press.
- VARELA F.-J. (1989). *Autonomie et connaissance, essai sur le vivant*, Paris : Seuil.
- VERGNAUD G. (2007). « Représentation et activité : deux concepts étroitement associés », *Recherche en éducation*, n° 4, p. 9-23.
- VYGOTSKI L. (1997). *Pensée et langage*, Paris : La Dispute.
- ZEITLER A. (2011). *Les apprentissages interprétatifs : interprétation en action et construction de l'expérience*, Paris : L'Harmattan.
- ZEITLER A. (2013). « Construction de l'expérience, habitudes d'interprétation et signification du vécu », in L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois *et al.*, *Expérience, activité, apprentissage*, Paris : PUF.